

## مقارنة المستويات المعرفية لأسئلة كتب الدراسات الاجتماعية للصف الثاني الثانوي الأدبي في الأردن خلال الفترتين ١٩٧٦-١٩٩٦ و ١٩٩٦-١٩٩٩م (دراسة تحليلية)

صالح الرواضية

كلية العلوم التربوية، جامعة مؤنة، الأردن

### ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل ومقارنة المستويات المعرفية لأسئلة كتب الدراسات الاجتماعية للصف الثاني الثانوي الأدبي والمستخدم في الأردن خلال الفترتين ١٩٧٦-١٩٩٦ و ١٩٩٦ - ١٩٩٩. واستخدم تصنيف بلوم للأهداف المعرفية أداة رئيسة في تصنيف وتحليل جميع الأسئلة في كتب الدراسات الاجتماعية الأربعة والبالغ عددها ٧٩٤ سؤالاً.

للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها، قام الباحث باستخراج التكرارات والنسب المئوية وتطبيق اختبار مربع كاي (Chi Square) عند مستوى دلالة  $(0.05=\alpha)$ .

وقد دلت نتائج الدراسة، أن أسئلة كتب الدراسات الاجتماعية التي تم استخدامها خلال الفترتين ١٩٧٦- ١٩٩٦ و ١٩٩٦ - ١٩٩٩، تركز بشكل ملحوظ على المستويات المعرفية الدنيا (المعرفة والاستيعاب)، فقد أوضحت الأرقام الإحصائية أن الأسئلة التي تقيس المستويات المعرفية الدنيا قد شكلت ما نسبته ٨٤,٨٥٪ من مجموع أسئلة كتب الفترة الأولى وما نسبته ٧٧,٤٩٪ من مجموع أسئلة كتب الفترة الثانية.

### Abstract

The major purpose of this study is to analyze and compare, according to Bloom's Taxonomy/ Cognitive Domain, the cognitive levels of questions included in second secondary grade social studies textbooks used in Jordanian public schools during the period (1976-1996) and (1996-1999). Bloom's Taxonomy of cognitive domain was used to determine whether significant differences existed among these texts especially in relation to the distribution of lower- and higher level questions.

A total of (794) questions from four textbooks were analyzed. Both frequency/ percentage of incidence and Chi-square cross-tabulation procedure were employed for data analysis. Hypotheses were tested at the .05 level of significance.

The major conclusion that can be drawn from this study is the a preponderance of lower level questions in second secondary grade social studies textbooks (84,85% for the first period textbooks and 77,49% for the second period textbooks). Higher level questions that help to develop student thinking skills were not well-represented in these textbooks.

## خلفية الدراسة ومشكلتها:

### مقدمة:

يلعب الكتاب المدرسي دوراً مهماً في تدريس المواد الدراسية المختلفة بعامه والدراسات الاجتماعية بخاصة. وفي كثير من الأحيان يشكل الكتاب المدرسي العمود الفقري للمنهج، والوعاء الحاوي للمعرفة والخبرات والنشاطات التعليمية التي يتوقع من التلاميذ اكتسابها. ويُعدّ الوجه الحقيقي للمعلم والتعلم على حد سواء، فعلى هديه تسير أقطاب العملية التعليمية، وفي ضوء محتواه يتم ترجمة طائفة من الأهداف التدريسية وجانباً من الأهداف العامة.

وتؤكد نتائج الأبحاث أن الكتاب المدرسي هو الأداة الرئيسية في تدريس الدراسات الاجتماعية، وأن المعلمين يستخدمونه مصدراً أولاً في تنفيذ النشاطات التعليمية (١). وقد دلت بعض الدراسات على أن ما يزيد عن ٧٥٪ من المعرفة التي يكتسبها التلاميذ في المدارس مصدرها الكتاب المدرسي (٢). ويقدر أبل (٣) (Apple) أن ٧٥٪ على الأقل من الوقت الذي يقضيه التلاميذ في المدرسة يستخدمون فيه الكتاب المدرسي.

وعلى الرغم من التأكيد المستمر على أهمية الكتب المدرسية لأنها المصدر الأولي في تعليم التلاميذ، إلا أن هناك انتقادات متزايدة حول مدى ملاءمة هذه الكتب للعملية التعليمية التعلمية. وقد وصفت بعض الدراسات (٤) كتب الدراسات الاجتماعية بأنها مؤلفات جامدة تعتمد على السرد، وأنها متشابهة في محتواها ونشاطاتها التعليمية وفي تركيزها على مهارات استخدام الخرائط والكرة الأرضية. وأضافت تلك الدراسات أن كتب الدراسات الاجتماعية لا تعنى كثيراً بالمهارات الضرورية للفرد كمهارات التفكير وصنع القرارات وحل المشكلات. والحقيقة أن كتب الدراسات الاجتماعية يجب أن تكون واحدة من الوسائل الغنية التي يمكن من خلالها تطوير وتنمية مهارات التفكير المختلفة لدى التلاميذ، وخاصة التفكير الناقد (Critical Thinking) والتفكير الإبداعي أو الابتكاري (Creative Thinking) والتفكير الاستقرائي (Inductive Thinking).

إن استخدام الكتاب المدرسي في تطوير مهارات التفكير لدى التلاميذ يمكن أن يتم من خلال تقديم وجهات النظر المختلفة حول الموضوع أو الفكرة الواحدة أو من خلال تزويدهم بالأراء الناقدة. ومن الطرائق الناجمة أيضاً لإثارة مهارات التفكير وتنميتها لدى التلاميذ استخدام أو تبني استراتيجية أسئلة فعالة.

### أهمية الأسئلة وتصنيفاتها:

تعتبر الأسئلة إحدى المكونات الرئيسية للكتاب المدرسي، والتي يمكن بواسطتها إثارة اهتمام المتعلمين بموضوع الدرس وحفزهم على التعلم، كما يمكن استخدامها أدوات لقياس ومعرفة ما لدى المتعلمين من خبرات سابقة حول موضوع معين. وتبرز أهمية أسئلة الكتاب المدرسي أيضاً من خلال استخدامها في تطوير مهارات التفكير المختلفة وخصوصاً التفكير الناقد والإبداعي. وتُعدّ الأسئلة من

الوسائل الرئيسة التي يمكن توظيفها لتنمية التفاعل بين خبرات التلاميذ والمعلومات التي يتضمنها الكتاب. ولا شك أن ذلك التفاعل يعتمد في المقام الأول على المستوى المعرفي للأسئلة (٥). لذلك فإن الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا تقود حتماً إلى نشاط عقلي أعلى وبالتالي تعلم أفضل.

ويرى سفين (Sivin) نقلاً عن إبراهيم (٦) أن الإجابة عن أسئلة الكتاب المدرسي من الأمور المهمة في عملية التعليم، وذلك أن التعلم الناتج عن أسئلة الكتاب هو في حقيقته نتاج مجموعة من المتغيرات المترابطة التي تتعلق بالتعلم والمحتوى والبيئة التعليمية.

وتعد الأسئلة المحور الأساسي لعدد من طرائق التدريس التي ينادي بها المربون المحدثون كطريقة المناقشة والطريقة الاكتشافية وطريقة الاستقصاء وحل المشكلات والتعيينات وغيرها. وقد استخدمها الفيلسوف اليوناني سقراط بنجاح في طريقته الحوارية لتوليد الأفكار من عقول تلاميذه (٧).

وتجدر الإشارة إلى أن أسئلة الكتب المدرسية تلعب دوراً كبيراً في تزويد المعلمين باستراتيجيات مختلفة في طرح الأسئلة الصفية، لذا فإنه من الضروري دراسة مستويات أسئلة الكتب المدرسية، التي يتخذها كثير من المعلمين نماذج يسعون لتقليدها.

وبالرغم من إقرار جميع المربين بأهمية استخدام الأسئلة في المواقف التعليمية التعلمية، إلا أنهم اختلفوا فيما بينهم حول مستويات هذه الأسئلة وتصنيفاتها. ويذهب معظم المربين إلى القول بأن مستويات الأسئلة يجب أن ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالأهداف التعليمية المرسومة (٨)، فكما أن الأهداف التعليمية تندرج من المستوى البسيط إلى المستويات الأكثر تعقيداً كذلك الأسئلة تتراوح مستوياتها من المستوى البسيط إلى المستويات التي تتطلب مهارات وقدرات عقلية عليا.

وفي مجال تصنيف الأسئلة إلى مستويات معرفية، هناك تصنيفات عديدة شاع استخدامها خلال العقود الخمسة الماضية كأساس لصياغة أسئلة الكتب المدرسية والأسئلة الصفية على حد سواء، ومن أشهر هذه التصنيفات وأكثرها شيوعاً تصنيف بلوم (Bloom) للأهداف التربوية في المجال المعرفي. وهو تصنيف هرمي يبدأ بمستوى التذكر أدنى العمليات العقلية وأبسطها، ويمر بمستويات الاستيعاب والتطبيق والتحليل فالتركيب ثم التقويم أعلى العمليات العقلية (٩). وطبقاً لهذا التنظيم الهرمي تصنف الأسئلة حسب نوع التفكير الذي تستجره لدى الطلبة أو حسب نوع العمليات المعرفية التي تتطلب الإجابة عليها. فيصنف السؤال في مستوى المعرفة إذا كانت الإجابة عليه تتطلب تذكر بعض الحقائق أو المفاهيم أو التعميمات أو المبادئ أو النظريات، ويصنف السؤال في مستوى الاستيعاب إذا كانت الإجابة عليه تتطلب شرحاً لبعض الأفكار أو تلخيصها أو تحويلها من شكل لآخر وهكذا.

ومن التصنيفات المعروفة أيضاً تصنيف جيلفورد (Guilford) للعمليات العقلية، والذي جاء بعد تصنيف بلوم بثلاث سنوات. ويقترح جيلفورد أن العمليات العقلية تتألف مما يلي:

١ - الذاكرة (Memory).

٢ - التفكير التأملية (Reflective Thinking).

٣- التفكير التقاربي (Convergent Thinking).

٤- التفكير التباعدي (Divergent Thinkin).

٥- التفكير التقويمي (Evaluative Thinking).

وقد اعتمد عدد من الباحثين في تحليلهم للأسئلة التعليمية على تصنيف جيلفورد، فوضعوا الأسئلة في أربعة مستويات تتفق والعمليات العقلية عند جيلفورد. وتمثل هذه المستويات فيما يلي (١٠):

١- أسئلة التذكر المعرفي (Knowledge Questions).

ب- الأسئلة التقاربية (Convergent Questions).

ج- الأسئلة التباعدية (Divergent Questions).

د- أسئلة التقويم (Evaluation Questions).

ويلاحظ أن هناك تشابهاً كبيراً بين المستويات العقلية الرئيسة عند بلوم والعمليات العقلية الخمس التي اقترحها جيلفورد. فعملية الذاكرة عند جيلفورد تشبه مستوى المعرفة عند بلوم. والتفكير الانعكاسي عند جيلفورد يشبه مستوى الفهم عند بلوم. ويساوي التفكير التقاربي عند جيلفورد مستوى التطبيق والتحليل عند بلوم، ويمثل التفكير التباعدي مستوى التركيب عند بلوم. وأخيراً فإن ما يسميه جيلفورد بالتفكير التقويمي يتطابق تماماً مع مستوى التقويم عند بلوم.

وهناك أيضاً تصنيف جانبيه (Gagne) الهرمي الذي تم تطويره سنة ١٩٧٧. وقد نظم جانبيه العمليات العقلية في سلم هرمي، يبدأ بعملية تمييز الحقائق فإدراك المفاهيم المحسوسة فالمفاهيم المجردة فالمبادئ. وينتهي بعملية حل المشكلات (١١).

وأورد فرانكل (Frankel) في دراسة له أجراها سنة ١٩٨٠ ستة مستويات للأسئلة هي: التذكر، والوصف، والتفسير، والتركيب، والحكم، والأسئلة مفتوحة النهاية (١٢).

واقترحت الباحثة المصرية فاطمة حميدة (١٣) تصنيفاً يتألف من ستة مستويات هي: التذكر، والتفسير، والتطبيق، والمفتوحة النهاية، والحكم، والتقويم، وقد اعتمدت الباحثة في صياغتها لهذا التصنيف على عدد من التصنيفات كان أهمها ما أشير إليه سابقاً.

وبما يلاحظ على هذه التصنيفات جميعاً أنها ركزت على تصنيف الأسئلة حسب العمليات العقلية المتوقعة من المتعلمين. ويلاحظ أيضاً أن الاتجاه الأساسي في كل هذه التصنيفات يتمثل في محاولة التفريق بين الأسئلة التذكيرية والأسئلة التي تتطلب مستويات أعلى من التفكير أو التفريق بين ما يسمى الأسئلة المغلقة والأسئلة المفتوحة (١٤).

وقد وقع اختيار الباحث في هذه الدراسة على تصنيف بلوم لتحليل ومقارنتها المستويات المعرفية لأسئلة كتب الدراسات الاجتماعية للمصف الثاني الثانوي الأدبي في الأردن خلال الفترتين ١٩٧٦-١٩٩٦ و ١٩٩٦-١٩٩٩، وذلك لأنه يمتاز بالخصائص التالية:

- ١- إنه تصنيف قابل للاستخدام في كافة المواد المدرسية، وقد استخدمه عدة باحثين في مجال الدراسات الاجتماعية ووجدوه أداة فعالة في تصنيف الأسئلة التعليمية.
- ٢- إنه تصنيف هرمي تراكمي يبدأ بالمستوى البسيط ويتشقل بالتدرج إلى المستويات الأكثر تعقيداً، وهكذا فإن كل مستوى يحتاج إلى العمليات العقلية التي سبقتة، فمستوى التحليل مثلاً يحتاج إلى التطبيق والاستيعاب والتذكر.
- ٣- إنه تصنيف شامل، بمعنى أنه نظام يتسع لتصنيف جميع الأسئلة دون إستثناء.
- ٤- إنه تصنيف وصفي، أي أنه يُعطي وصفاً لكل مستوى دون أن يعطي أفضلية لمستوى على حساب المستويات الأخرى. فلكل مستوى أهمية خاصة ودور يقوم به.
- ٥- وأخيراً، إن تصنيف بلوم من أكثر التصنيفات انسجاماً وتطابقاً مع المبادئ والنظريات النفسية والتربوية (١٥).

### أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال عدد من الأمور والمعطيات نذكر منها: أن الأسئلة تعتبر أحد العناصر الأساسية في العملية التعليمية التعلمية، وأن تحليلها يساهم في الكشف عن جوانب عديدة في عمليتي التعليم والتعلم. وتعطي أسئلة الكتب المدرسية مؤشراً واضحاً على نوع الأهداف التعليمية التي يسعى المربون إلى تحقيقها على اعتبار أنها منبثقة عن الأهداف التعليمية. كما تعطي الأسئلة صورة جيدة عن نوع النواتج التعليمية التي يتوقع أن يتعلمها التلاميذ. وهذا يعني أن الكشف عن مستويات الأسئلة في كتب الدراسات الاجتماعية يمكننا من معرفة نوعية التعلم الذي يمكن أن يحصل من خلال منهاج الدراسات الاجتماعية؛ فالكتاب الذي تغلب عليه الأسئلة ذات المستويات المعرفية الدنيا ما هو إلا مستودع للمعلومات والمعرفة ولا يمكن اعتباره على أنه أداة أو وسيلة فاعلة لاستثارة تفكير المتعلمين.

كما أن تحليل المستويات المعرفية لأسئلة الدراسات الاجتماعية يزود القائمين على تأليف تلك الكتب بفكرة عن مستويات الأسئلة التي يستخدمونها. وبذلك يصبح لديهم تصور واضح عن جوانب الضعف التي تعاني منها تلك الأسئلة وكيفية معالجة تلك الجوانب.

ولم تقف هذه الدراسة عند معرفة المستويات المعرفية لأسئلة كتب الدراسات الاجتماعية للصف الثاني الثانوي الأدبي في الأردن خلال الفترتين ١٩٧٦-١٩٩٦ و ١٩٩٦-١٩٩٩، بل تعدت ذلك إلى عقد مقارنات بين مستويات الأسئلة في كتب الفترتين، مما ساهم في الكشف عن بعض جوانب التطوير والتحسين التي لحقت بمحتوى كتب الفترة الثانية. ويوفر هذا الجزء من الدراسة بيانات مهمة للقائمين على تأليف كتب الدراسات الاجتماعية، وذلك من خلال مقارنة تلك الجوانب في المناهج القديمة والحديثة ومعرفة درجة التطور التي تم إحرازها.

وتأتي أهمية الدراسة كذلك في كونها المحاولة الأولى في الأردن -على حد علم الباحث- لتحليل ومقارنة المستويات المعرفية لأسئلة كتب الدراسات الاجتماعية للصف الثاني الثانوي في الأردن خلال الفترتين ١٩٧٦-١٩٩٦ و ١٩٩٦-١٩٩٩. ومن المتوقع أن تعود نتائج الدراسة بالفائدة على كتب الدراسات الاجتماعية الحديثة، وذلك من خلال قيام لجان المراجعة والتقيق في وزارة التربية والتعليم بإعادة النظر في أسئلة تلك الكتب وتنقيحها بحيث تصبح أكثر انسجاماً مع المعايير التربوية.

وأخيراً يأمل الباحث أن تسهم هذه الدراسة في تشجيع الباحثين للقيام بأبحاث ودراسات مشابهة، حول مستويات أسئلة كتب الدراسات الاجتماعية الجديدة في المراحل المدرسية المختلفة ومقارنتها بأسئلة الكتب القديمة، وذلك للكشف عن حجم التطور الذي لحق بالمناهج المدرسية بعد قيام حركة التطوير التربوي التي بدأت بانعقاد المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي عام ١٩٨٧م.

### مشكلة البحث وأسئلته:

تشير الدراسات التي أجريت في مجال تحليل أسئلة الكتب المدرسية بعامة وكتب الدراسات الاجتماعية بخاصة إلى تركيز هذه الكتب على الأسئلة ذات المستويات المعرفية الدنيا (١٦)، وهذا النوع من الأسئلة يمكن أن يساعد على تطوير قدرة التذكر أو الحفظ لدى المتعلم، ولكنه لا ينمي مهارات التفكير العلمي لديه. وعلى الرغم من النداءات المتكررة لاستخدام الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا لتطوير مهارات التفكير لدى المتعلمين إلا أن معظم الكتب المدرسية التي خضعت للدراسة والبحث حديثاً لم تظهر أية زيادة ملحوظة في نسبة الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا.

تتمثل مشكلة البحث الرئيسة في تحليل ومقارنة المستويات المعرفية لأسئلة كتب الدراسات الاجتماعية المقررة على طلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي والمستخدم في المدارس الحكومية الأردنية خلال الفترتين ١٩٧٦-١٩٩٦ و ١٩٩٦-١٩٩٩. ولقد تم اختيار هاتين الفترتين من كتب الدراسات الاجتماعية وذلك للمساهمة في إبراز دور حركة التطوير التربوي التي انطلقت في أعقاب انعقاد المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي عام ١٩٨٧. وقد أكد ذلك المؤتمر على 'ضرورة اتباع نسق جديد في تأليف الكتب المدرسية، يتعد عن السرد، ويعتمد على أساسيات المعرفة، والتفكير الناقد والتحليل والربط والتفسير ليعتد على التعلم الذاتي والتفكير العلمي عند المتعلم، وتسهم أنشطته في استغلال موارد البيئة المتاحة في اكتساب الخبرات التعليمية' (١٧). وتحاول هذه الدراسة الكشف عن جانب من جوانب التطور التي لحقت بمحتوى كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية، وبالتحديد فقد سعت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى  $(\alpha=0.05)$  في نسبة الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا وتلك ذات المستويات المعرفية الدنيا في كتب الدراسات الاجتماعية للصف الثاني الثانوي الأدبي خلال ١٩٧٦-١٩٩٦ و ١٩٩٦-١٩٩٩م؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى  $(\alpha=0.05)$  في نسبة الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا وتلك ذات المستويات المعرفية الدنيا في كتب التاريخ للصف الثاني الثانوي الأدبي خلال الفترتين ١٩٧٦-١٩٩٦ و ١٩٩٦-١٩٩٩م؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى  $(\alpha=0.05)$  في نسبة الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا وتلك ذات المستويات المعرفية الدنيا في كتب الجغرافيا للصف الثاني الثانوي الأدبي خلال الفترتين ١٩٧٦-١٩٩٦ و ١٩٩٦-١٩٩٩م؟

وبناءً على الأسئلة السابقة صيغت الفرضيات الصفرية التالية:

#### - الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى  $(\alpha=0.05)$  في نسبة الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا وتلك ذات المستويات المعرفية الدنيا في كتب الدراسات الاجتماعية للصف الثاني الثانوي الأدبي خلال الفترتين ١٩٧٦-١٩٩٦ و ١٩٩٦-١٩٩٩م.

#### - الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى  $(\alpha=0.05)$  في نسبة الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا وتلك ذات المستويات المعرفية الدنيا في كتب التاريخ للصف الثاني الثانوي الأدبي خلال الفترتين ١٩٧٦-١٩٩٦ و ١٩٩٦-١٩٩٩م.

#### - الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى  $(\alpha=0.05)$  في نسبة الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا وتلك ذات المستويات المعرفية الدنيا في كتب الجغرافيا للصف الثاني الثانوي الأدبي خلال الفترتين ١٩٧٦-١٩٩٦ و ١٩٩٦-١٩٩٩م.

#### متغيرات الدراسة:

تتكوّن متغيرات الدراسة على النحو التالي:

١. المتغير المستقل: ويتمثل في كتب الدراسات الاجتماعية للصف الثاني الثانوي الأدبي، وقد اشتملت على:

١. كتب الدراسات الاجتماعية للفترة الأولى (١٩٧٦ - ١٩٩٦)

٢. كتب الدراسات الاجتماعية للفترة الثانية (١٩٩٦ - ١٩٩٩)

ب. المتغير التابع: ويتمثل في المستويات المعرفية للأسئلة. وقد قُسمت في هذه الدراسة الى مستويين رئيسيين هما:

١. الأسئلة ذات المستويات المعرفية الدنيا

٢. الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا.

## التعريفات الإجرائية:

فيما يلي تعريف وتوضيح بالمصطلحات الرئيسة التي استخدمت في هذه الدراسة. والجدير ذكره أن هذه التعريفات وضعت في ضوء محددات هذه الدراسة وهي ليست بالضرورة قابلة للتطبيق في سواها من الدراسات:

١- السؤال (Question): هو العبارة الاستفهامية أو البحثية التي تظهر في نهاية الوحدات أو الدروس في الكتاب المدرسي. وتتطلب من المتعلم مستوى معرفياً معيناً للإجابة عليها.

٢- كتب الدراسات الاجتماعية (Social Studies Textbooks): الكتب المدرسية التي تم إعدادها لأغراض تربوية في مجال الدراسات الاجتماعية وتضم كتب التاريخ والجغرافيا.

٣- الأسئلة ذات المستويات المعرفية الدنيا (Lower Level Questions): هي الأسئلة التي تتطلب من المتعلم مستوى عقلياً ومعرفياً متدنياً للإجابة عليها، وهي تقيس مستويات المعرفة والاستيعاب كما عرفهما بلوم ورفاقه:

أ- مستوى المعرفة (Knowledge): يعني قدرة المتعلم على تذكر واسترجاع المعلومات والحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات التي تعلمها سابقاً (١٨).

ب- مستوى الاستيعاب (Comprehension): يعني قدرة المتعلم على إدراك معاني الأفكار أو الأشياء وفهم معناها الحقيقي بالدرجة التي تمكن من استخدامها والاستفادة منها (١٩).

٤- الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا (Higher Level Questions): وهي الأسئلة التي تتطلب من المتعلم مستوى معرفياً وعقلياً عالياً للإجابة عليها. ويقس هذا النوع من الأسئلة مستويات التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم كما عرفهما بلوم ورفاقه:

أ- مستوى التطبيق (Application): يعني قدرة المتعلم على استعمال التجريدات (الأفكار المجردة) في مواقف محددة ملموسة. ويشمل ذلك تطبيق القوانين والمفاهيم والأنظمة والأفكار والمبادئ والنظريات (٢٠).

ب- مستوى التحليل (Analysis): يعني قدرة المتعلم على تفكيك وتجزئة الفكرة أو المادة الواحدة إلى عناصرها الأولية، وإدراك ما بينها من علاقات وكذلك إدراك الأسس التنظيمية المتبعة (٢١).

ج- مستوى التركيب (Synthesis): يعني قدرة المتعلم على وضع العناصر والأجزاء معاً في قوالب جديدة بحيث تكون كلاً واحداً متكاملًا له معنى (٢٢).

د - مستوى التقويم (Evaluation): يعني قدرة المتعلم على إصدار الأحكام على قيمة المادة والأساليب لأغراض معينة (٢٣).

٥- الصف الثاني الثانوي الأدبي (Second Secondary Grade): وهو الصف الأخير من المرحلة الثانوية (التوجيهي). وكان يُعرف سابقاً بـ 'الصف الثالث الثانوي الأدبي'.



## محددات البحث:

تمثل محدّدات الدراسة بالآتي:

- ١- اقتصرّت الدراسة على تحليل أسئلة كتب التاريخ والجغرافيا للصف الثاني الثانوي الأدبي في الأردن خلال الفترتين ١٩٧٦-١٩٩٦ و ١٩٩٦-١٩٩٩.
- ٢- اكتفت الدراسة بتحليل الجانب المعرفي للأسئلة ولم تتناول الجانبين الإنفعالي والتفسيحي.
- ٣- استخدمت الدراسة تصنيف بلوم للأهداف المعرفية كأداة رئيسة للبحث.

## الدراسات السابقة:

هناك كثير من الدراسات التي أجريت في مجال دراسة وتحليل المستويات المعرفية لأسئلة كتب الدراسات الاجتماعية وفقاً لتصنيف بلوم (Bloom). وتؤكد هذه الدراسات أن الغالبية العظمى من أسئلة تلك الكتب تقع ضمن المستويات المعرفية الدنيا (المعرفة والاستيعاب) ويمكن الإشارة إلى بعض تلك الدراسات مثل الدراسة التي أجراها دايفز وهنكنز (٢٤) (Davis and Hunkins) واستهدفت دراسة وتحليل أسئلة ثلاثة من كتب الدراسات الاجتماعية المقررة لطلبة الصف الخامس الابتدائي. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن معظم تلك الأسئلة (٩٦٪) كان من فئة الأسئلة ذات المستويات المعرفية الدنيا (المعرفة والاستيعاب) في حين شكلت الأسئلة في المستويات المتبقية ما نسبته ٤٪ فقط.

وقام روجرز (٢٥) (Rogers) بدراسة هدفت إلى تحليل المستويات المعرفية لأسئلة ست مجموعات من كتب الدراسات الاجتماعية المخصصة لطلبة الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائية. وأوضحت نتائج الدراسة التي قامت بتحليل ٢,٥٤٧ سؤالاً أن ٣٦٪ من مجموع الأسئلة كان من مستوى المعرفة (أدنى المستويات المعرفية)، و ٤١٪ من مستوى الفهم، و ٢٪ من مستوى التطبيق، و ١٠٪ من مستوى التحليل، و ٣٪ من مستوى التركيب، و ٨٪ من مستوى التقويم. ووجد روجرز أن العلاقة بين المستوى المعرفي للأسئلة والصف الدراسي (Grade Level) علاقة طردية، بمعنى أن النسبة المئوية للأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا تزداد كلما تقدم الصف الدراسي.

وبعد خمس سنوات من دراسة روجرز، أجرى إنجلهارت (٢٦) (Engelhardt) دراسة مماثلة مستخدماً طائفة أخرى من كتب الدراسات الاجتماعية المقررة على طلبة الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائية. وجاءت نتائج هذه الدراسة مشابهة إلى حد كبير للدراسات التي سبقتها. فقد توزعت الأسئلة على المستويات المعرفية المختلفة على النحو التالي: المعرفة ٢٧٪، الاستيعاب ٣٧٪، التطبيق ٣,١٪، التحليل ١٦,٨٪، التركيب ٥,٥٪، والتقويم ١٠,٦٪. ومع أن دراسة إنجلهارت قد أظهرت بعض التحسن في نسبة الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا، إلا أن ذلك لم يرق إلى المستوى المنشود.

وفي عام ١٩٨١ أجرى فرانكلين (٢٧) (Franklin) دراسة سعى من خلالها إلى تحليل ومقارنة مستويات أسئلة ثمان من كتب الدراسات الاجتماعية المقررة على طلبة الصف السادس الابتدائي

والمستخدمة خلال الفترتين ١٩٦٥-١٩٦٩ و ١٩٧٥-١٩٧٩. وقد هدفت هذه الدراسة إلى تحديد ما إذا كانت كتب الفترة الأولى أو الفترة الثانية قد احتوت نسبة أعلى من الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن كتب الفترتين الأولى والثانية قد احتوت نسبة عالية جداً من الأسئلة ذات المستويات المعرفية الدنيا. ولدى تحليل ومقارنة كتب الفترتين لم يُظهر اختبار مربع كاي Chi-square أية فروق ذات دلالة إحصائية في نسبة الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا لصالح أي من كتب الفترتين. وعلى الرغم من ذلك فقد أشار الباحث إلى أن كتب الفترة الثانية قد أظهرت زيادة قليلة في نسبة الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا. وقد خلص الباحث إلى القول بأن كتب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الابتدائي ما زالت تفتقر إلى الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا.

أما كينودا (٢٨) (Chinoda) فقد أجرى دراسة تحليلية لأسئلة كتب الدراسات الاجتماعية المستخدمة في المدارس الثانوية في زمبابوي. وأظهرت الدراسة أن غالبية تلك الأسئلة (٨٨٪) كان من مستوى المعرفة أو الاستيعاب، في حين توزعت النسبة التبقية على مستويات التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم. وقد خلص كينودا إلى القول بأن أسئلة كتب الدراسات الاجتماعية المقررة على طلبة المرحلة الثانوية في زمبابوي قد تساعد الطلبة على اكتساب المعرفة ولكنها لن تطور لديهم مهارات التفكير العليا (High Thinking Skills). وأوصى الباحث بضرورة الاهتمام بالأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا التي تؤدي إلى تطوير مهارات التفكير العليا.

وفي دولة قطر استخدم أبو العلا وعبدالحاميد (٢٩) تصنيف بلوم للأهداف المعرفية لتحليل أسئلة كتاب الجغرافيا للصف الأول الثانوي في ضوء أهداف المنهج ونواتج التعلم. وأشارت نتائج الدراسة أن أسئلة الكتاب أولت اهتماماً كبيراً للمستويات المعرفية الدنيا، في حين لم تزل المستويات العليا إلا اهتماماً ضئيلاً. فقد بلغ عدد الأسئلة التي تقيس مستوى المعرفة (٨٣) سؤالاً من أصل (١٢٩) سؤالاً أي ما نسبته (٦٤٪). وبلغ عدد أسئلة الاستيعاب (٣٣) سؤالاً ونسبة (٢٦٪). أما المستويات المعرفية التبقية (التطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم) فكان نصيبها (١٣) سؤالاً أي ما نسبته (١٠٪).

أما في الأردن، فقد أجرى يعقوب أبو حلو (٣٠) دراسة تحليلية تقويمية لمحتوى كتب التربية الاجتماعية المقررة على تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائية في المدارس الحكومية. وقد تعرضت الدراسة لطبيعة الأسئلة التقويمية التي استخدمتها تلك الكتب. وكشفت نتائج الدراسة أن الأسئلة صيغت بحيث تقيس مستويات المعرفة والفهم والتطبيق. ولاحظ الباحث أن الأسئلة المثيرة للتفكير كانت قليلة جداً، وإن إجابات معظم هذه الأسئلة كانت تقع ضمن محتوى الكتب.

وفي دراسة عايش زيتون (٣١) المتعلقة بتحليل أسئلة كتاب العلوم العامة للصف الثالث الإعدادي في الأردن حسب تصنيف بلوم للأهداف التربوية في المجال المعرفي، كشفت نتائج الدراسة أن الغالبية العظمى من أسئلة الكتاب كانت من فئة الأسئلة ذات المستويات المعرفية الدنيا، حيث شكّلت أسئلة التذكر ما نسبته (٤٧,٦٪) من مجموع أسئلة الكتاب. أما أسئلة الاستيعاب فشكّلت ما نسبته (٣٤,٤٪). وقد تبين للباحث أن هناك ضعفاً ملموساً في أسئلة المستويات المعرفية العليا.

وفي دراسة قام جيئاناجيلو وكابلان (32) (Giannagelo and Kaplan) بتقويم أربعة من كتب الدراسات الاجتماعية المستخدمة في مدارس مدينة ممفس الحكومية بولاية تنسي الأمريكية. وقد اشتمل التقويم على تحليل للمستويات المعرفية لأسئلة تلك الكتب وذلك وفقاً لتصنيف بلوم للأهداف المعرفية. وخلصت الدراسة الى نتيجة مشابهة لتلك التي خلصت إليها الدراسات السابقة وهي احتواء تلك الكتب على نسبة عالية من الأسئلة ذات المستويات المعرفية الدنيا (المعرفة والاستيعاب).

ومن الدراسات المحلية ذات الصلة، دراسة قام بها إبراهيم القاعود (33) لتحليل محتوى كتاب الجغرافيا العامة للصف العاشر الأساسي في الأردن. وبخصوص أسئلة الكتاب، جاءت نتائج الدراسة مشابهة لنتائج الدراسات السابقة، فقد توزعت أسئلة الكتاب على المستويات المعرفية المختلفة على النحو التالي: المعرفة (٩، ٤٥٪)، والاستيعاب (٢، ٢٨٪)، والتطبيق (٦، ١٠٪)، والتحليل (١، ١٤٪)، والتقويم (٢، ١٪). وأشارت الدراسة أن الكتاب لم يشتمل على أي سؤال من مستوى التركيب.

وأجرى فاضل إبراهيم (34) دراسة سعى من خلالها إلى تحليل أسئلة كتاب التاريخ للصف السادس الإعدادي في العراق في ضوء تصنيف بلوم للأهداف التربوية في المجال المعرفي، وقد توصلت الدراسة إلى أن (٦٣) سؤالاً من أصل (٨٧) أي بنسبة (٧٢، ٤٪) تقيس مستوى المعرفة. أما أسئلة الاستيعاب فبلغ عددها (٢٢) سؤالاً، أي ما نسبته (٢٥، ٤٪). وبلغ عدد أسئلة التقويم سؤالين فقط وبنسبة (٢، ٢٪). ولم تجد الدراسة أية أسئلة من مستويات التطبيق أو التحليل أو التركيب.

وفي دراسة للرواضية (35) (Rawadieh) هدفت الى تحليل المستويات المعرفية لأسئلة كتب الدراسات الاجتماعية القديمة ( الجغرافيا والتاريخ) المقررة على طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، أوضحت نتائج الدراسة تفوقاً كبيراً لصالح الأسئلة ذات المستويات المعرفية الدنيا، وقد أشارت النتائج إلى أن ما نسبته ٨٣٪ من مجموع الأسئلة في تلك الكتب يندرج تحت مستوى المعرفة والاستيعاب وأن ١٧٪ فقط من تلك الأسئلة يقيس المستويات المعرفية العليا. ولدى مقارنة الباحث للمستويات المعرفية لأسئلة كتب التاريخ في الصفين الثاني والثالث الثانويين أوضحت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية ( $0.05=\alpha$ ) لصالح كتاب الصف الثاني الثانوي. وعند مقارنة المستويات المعرفية لأسئلة كتب الجغرافيا في الصفين المذكورين لم تظهر نتائج الدراسة أية قيمة ذات دلالة إحصائية لصالح أي من الكتاتين.

ومن خلال الملاحظة المتأنية للدراسات السابقة يمكن الخروج باستنتاج مفاده أن الأسئلة ذات المستويات المعرفية الدنيا (المعرفة والاستيعاب) ما زالت تغلب وتسيطر على كتب الدراسات الاجتماعية في المراحل المدرسية المختلفة. وأما النمط الآخر من الأسئلة الذي يهتم بالمستويات المعرفية العليا، فلم يحظ بالاهتمام المنشود لدى مؤلفي الكتب. وتبدو النتيجة ذاتها التي توصل إليها كل من دايفز وهنكنز (36) (Davis and Hunkins)، قبل ما يزيد على ثلاثين عاماً، سارية المفعول حتى يومنا هذا. إن أسئلة كتب الدراسات الاجتماعية على هذه الحال إنما تؤكد على اكتساب التلاميذ للمعرفة وتنمية قدرة التذكر والحفظ لديهم. والحقيقة أن دور أسئلة الكتاب المدرسي يجب أن تتجاوز

ذلك إلى تنمية المهارات الذهنية المختلفة التي تبعث على التعلم الذاتي والتفكير العلمي لدى المتعلم.

ومن خلال المراجعة التي قام بها الباحث للأدب المنشور في مجال دراسة وتحليل أسئلة كتب الدراسات الاجتماعية تبين أنه وحتى تاريخ إعداد هذه الدراسة، لم تجر أية دراسة تهدف إلى تحليل ومقارنة المستويات المعرفية لأسئلة كتب الدراسات الاجتماعية القديمة والحديثة في الأردن. ولأن الكتب الحديثة لم تزل في مرحلة المراجعة والتنقيح، فإنه من الممكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة لإعادة النظر في صياغة أسئلة تلك الكتب وتنقيحها بحيث تصبح أكثر نفعاً.

### إجراءات البحث:

#### - هيئة البحث:

بلغ عدد الأسئلة التي استخدمت في كتب الدراسات الاجتماعية التي تناولتها هذه الدراسة (٧٩٤) سؤالاً موزعة على الكتب الأربعة على النحو التالي:

١- كتب الفترة الأولى (١٩٧٦-١٩٩٦).

١- مذكرة في تاريخ العرب الحديث ٢٦٧ سؤالاً.

٢- جغرافية الوطن العربي ٩٦ سؤالاً.

ب- كتب الفترة الثانية (١٩٩٦-١٩٩٩).

١- تاريخ العرب والعالم المعاصر ٢٥٤ سؤالاً.

٢- الجغرافية الطبيعية والسياسية ١٧٧ سؤالاً.

لقد أخضعت جميع الأسئلة في الكتب الأربعة للدراسة والتحليل. ولتسهيل عملية التصنيف وتجنب حدوث أخطاء، تم ترقيم جميع الأسئلة في الكتاب الواحد ترقيماً تسلسلياً. فعلى سبيل المثال رُفِّعت أسئلة كتاب "تاريخ العرب والعالم المعاصر" من ١ إلى ٢٥٤. وقد استخدمت الأرقام نفسها في بطاقة تصنيف الأسئلة.

#### أداة البحث:

لقد تم اختيار تصنيف بلوم (Bloom) للأهداف المعرفية ليكون الأداة الرئيسية لهذه الدراسة وذلك لأمرين. الأول: أن هذه الدراسة تهدف إلى تحليل ومقارنة المستويات المعرفية لأسئلة طائفة من كتب الدراسات الاجتماعية، وأن تصنيف بلوم يوفر قاعدة جيدة أساساً منطقياً مثل هذا التحليل. فعلى الرغم من أن هذا التصنيف قد طوّر أصلاً لصياغة الأهداف التربوية وتصنيفها، إلا أنه يُعد أداة جيدة وفاعلة في إصدار الأحكام المناسبة على نوع المهارات العقلية الضرورية لتحقيق الأهداف. بمعنى أن هذا التصنيف يمثل وسيلة ملائمة يمكن من خلالها تحديد مستوى الهدف وكذلك صياغة السؤال

المناسب الذي يمكن بوساطته التأكد من مدى تحقق ذلك الهدف (٣٧)٠

أما الأمر الثاني فيتعلق بمدى فاعلية وصلاحية تصنيف بلوم للأهداف المعرفية. فقد استعان به العديد من الباحثين في دراسة وتحليل أسئلة الكتب المدرسية والأسئلة الشفوية الصفية (٣٨). وقد وجدت هذه الدراسات أن التصنيف أداة دقيقة وفاعلة يمكن الاعتماد عليها في تصنيف وتحليل الأسئلة التعليمية٠

### الصدق والثبات:

يمكن الاستدلال على صدق أداة هذه الدراسة من خلال الجانبين النظري والتطبيقي لهذه الأداة. يقول بلوم (Bloom) ورفاقه: ' إن محاولتنا لتنظيم السلوكات التربوية من البسيط إلى المعقد بُنيت على أساس الفكرة القائلة بأن أي سلوك بسيط يمكن أن يُدمج أو يوحد مع سلوك أو مجموعة من السلوكات البسيطة الأخرى لتؤلف سلوكاً آخر أكثر تعقيداً. ففي حين يؤلف (١) بمفرده نمطاً معيناً من السلوك، فإن اتحاد (١) و(ب) يؤلف نمطاً آخر من السلوك، وكذلك الحال بالنسبة ل (١ ب ج) فهو يشكل نمطاً آخر يختلف في درجة تعقيده عن (١) و (١ ب)'. ويضيف بلوم ورفاقه 'أن تنظيم السلوكات من البسيط إلى الأكثر تعقيداً مرتبط بدرجة الصعوبة. فالمشكلات أو المسائل التي تتطلب نمط السلوك (١) لحلها أو الإجابة عليها أكبر من تلك التي تتطلب نمط السلوك (١ ب) لحلها' (٣٩). وللتحقق من صدق هذه الفرضية، قام بلوم ورفاقه بتصنيف ودراسة عدد كبير من المشكلات التي حصلت في محيطهم الأكاديمي، فخلصوا إلى عدد من النتائج التي تدعم وتفند فرضيتهم القائلة بأن المشكلات الأكثر صعوبة تتطلب سلوكاً أكثر تعقيداً٠

من جهة أخرى، أكدت الدراسات التي استخدمت تصنيف بلوم للأهداف المعرفية، وخصوصاً تلك التي أجريت في مجال الدراسات الاجتماعية على صدق محتوى هذه الأداة وملاءمتها لقياس النواتج المعرفية. وفي واحدة من أبرز المحاولات التي جرت للتحقق من صدق تصنيف بلوم، قام كروب وستوكر (Kropp and Stoker) (٤٠) باختبار تلاميذ عشر مدارس ثانوية لقياس المستويات المعرفية لمنهج الدراسات الاجتماعية والعلوم. وقد دلت نتائج هذه الدراسة التجريبية التي استمرت ثلاث سنوات على أن البناء الهرمي لتصنيف بلوم المعرفي يتمتع بصدق محتوى عالٍ٠

أما عن ثبات هذه الأداة، فقد أكدته دراسات كثيرة من بينها تلك التي قام بها فرانكلين (٤١) (Franklin)، إذ استعان فيها بثمانية محكمين لتصنيف (١٣٢) سؤالاً. وقد بلغت نسبة التوافق بين هؤلاء المحكمين الثمانية ٨٤٪. أما هوبيل (٤٢) (Hoepfel) التي استعانت بمحكمين اثنين لتصنيف (٥٠) سؤالاً، فحصلت على ما نسبته ٩٦٪ من التوافق بين المحكمين. وحقق الرواضية (٤٣) (Rawadieh) نسبة توافق - بين ثلاثة محكمين - مقارنة لتلك التي حققها فرانكلين بلغت ٨٢٪٠

وأكدت هذه الدراسة أيضاً على ثبات تصنيف بلوم كأداة فاعلة لتحليل الأسئلة، وذلك من خلال استخراج ثبات التحليل عبر الأشخاص (الاتساق عبر الأشخاص) ويعني وصول المحللين (المستقلين) إلى نتائج متطابقة عند تحليلهم للأسئلة. فقد حقق المحللون الثلاثة قبل الشروع بعملية التصنيف

الفعلية في هذه الدراسة نسبة توافق جيدة بلغت ٠,٨٨ ، فقد اتفقوا على تصنيف ٢٢ سؤالاً من أصل ٢٥ . وقد استخدمت المعادلة التالية لحساب نسبة التوافق بين المحللين (٤٤):

عدد الأسئلة التي اتفق المحللون على تصنيفها  $100 \times$

عدد الأسئلة الكلي

$$0,88 = 100 \times \frac{22}{25}$$

٢٥

ونجدر الإشارة إلى أن نسبة التوافق بين المحللين الثلاثة أثناء عملية التصنيف الفعلية قد بلغت ٨٥٪. وهي نسبة جيدة تشير إلى مدى ثبات أداة البحث من جهة، وإلى تفهم المحللين لعملية التحليل من جهة أخرى.

### إجراءات تطبيق البحث:

قامت هذه الدراسة بإجراءات مشابهة لتلك التي استخدمتها الدراسات السابقة بغية الحصول على معدل مقبول من التوافق بين المحللين. وقد اشتملت هذه الإجراءات على ما يلي:

**الإجراء الأول:** ويتمثل في اختيار المحللين الملائمين للقيام بعملية التحليل. فقبل الشروع بعملية التصنيف الفعلية للأسئلة، قام الباحث باختيار أربعة محللين من مدرسي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية ممن يحملون درجة البكالوريوس في مادة التاريخ أو الجغرافيا ومن تزيد خبرتهم التدريسية عن خمس سنوات. وقد تم إعداد هؤلاء المحللين الأربعة من خلال دروسين تدريبيتين. عُقدت الأولى في إحدى المدارس الثانوية واستمرت أسبوعاً واحداً بواقع ساعة ونصف يومياً. قدم الباحث خلال هذه الدورة شرحاً مفصلاً عن تصنيف بلوم للأهداف المعرفية ومستوياته المختلفة. وفي تلك الآونة تم تزويد المحللين ببعض المؤلفات والمواد المساعدة التي تفسر وتوضح المستويات المعرفية التي وضعها بلوم ورفاقه. وكان من أهم تلك المواد كتاب «تصنيف الأهداف التربوية» لبلوم، وكتاب «منهج الدراسات الاجتماعية» لجودت سعادة.

وفي الدورة التدريبية الثانية والتي استمرت أسبوعين تم تزويد المحللين الأربعة بكتب الدراسات الاجتماعية (التاريخ والجغرافيا) المقررة على طلبة الصف العاشر، وذلك بهدف تدريبهم على عملية التصنيف. وللتثبت من مدى فهم المحللين لعملية التصنيف تم اختيار خمسة وعشرين سؤالاً وبطريقة عشوائية من كتب الدراسات الاجتماعية للصف الأول الثانوي وتقديمها للمحللين للتصنيف. وقد طلب الباحث من المحللين أن يقوم كل منهم بقراءة متأنية للنصوص المتعلقة بالأسئلة التي وقع عليها الاختيار ومن ثم تصنيف تلك الأسئلة وفقاً للمستويات المعرفية الستة. وبعد أن انتهى المحللون من عملية التصنيف اجتمع بهم الباحث وناقشوا جميعاً الأساس المنطقي لتصنيف كل واحد من تلك الأسئلة. وبعد أن توصلت المجموعة إلى اتفاق تام على تصنيف جميع الأسئلة المختارة قام الباحث بمقارنة نتائج تصنيف كل واحد من المحللين الأربعة بالتصنيف الذي توصلت إليه المجموعة. وفي ضوء تلك المقارنة حقق المحللون المعدلات التالية: الأول ٨٨٪، والثاني ٨٨٪، والثالث ٧٦٪، والرابع ٦٤٪. وانتهى الإجراء الأول باختيار المحللين الاثنين اللذين حققا أعلى المعدلات وذلك للمشاركة في هذه الدراسة.

**أما الإجراء الثاني:** الذي اتخذه الباحث للحصول على معدل مقبول بين المحللين فقد شمل المحللين اللذين تم اختيارهما سابقاً بالإضافة إلى الباحث نفسه. واشتمل هذا الإجراء على دورة تدريبية إضافية للمحللين استمرت يومين فقط قام الباحث من خلالها بإعادة شرح المستويات المعرفية الستة وتزويد المحللين ببطاقة تصنيف الأسئلة. وقد شجع الباحث المحللين على ممارسة عملية التصنيف ومناقشة أية قضية تتصل بمهمتهما. وللتحقق من مدى فهم المحللين لإدانة الدراسة وعملية تصنيف الأسئلة تم اختيار خمسة وعشرين سؤالاً وبطريقة عشوائية من كتب الدراسات الاجتماعية المقررة على طلبة الصف الأول الثانوي. وقد استُثِنت الأسئلة الخمسة والعشرون التي تم انتخابها سابقاً. وكما تم في الإجراء الأول فقد طُلب من كل محلل أن يقرأ بعناية النصوص المتعلقة بالأسئلة المنتخبة. وقد شجع الباحث المحللين على الاستفادة من المواد التي تم تزويدهما بها للقيام بعملية التصنيف. وبعد أن قام المحللان بزيادة على الباحث نفسه بالتصنيف المستقل للأسئلة، تم جمع النتائج ومقارنتها بعضها مع بعض. وقد تبين من نتائج التصنيف وجود تطابق كبير بين المحللين مما زاد الثقة في الاعتماد على تصنيفهم للأسئلة. فقد وجد الباحث أن المحللين الثلاثة قد اتفقوا في تصنيف ٢٢ سؤالاً (٨٨٪) من أصل ٢٥. وبناء على معدل التوافق هذا، فقد تقرر أنه لم يعد هناك حاجة لعقد المزيد من الدورات التدريبية لرفع سوية المحللين للقيام بعملية التصنيف.

### جمع البيانات وتحليلها:

قبل أن يباشر المحللون عملية التحليل الفعلية، تم تزويدهم بنسخ من كتب الدراسات الاجتماعية للصف الثاني الثانوي مرفقاً بكل منها نسخة من بطاقة تصنيف الأسئلة. وكانت الأسئلة في كل كتاب مرقمة ترقبياً تسلسلياً. وقبل البدء بعملية التصنيف، طلب الباحث من المحللين ضرورة الالتفات إلى الأمور التالية أثناء عملية التحليل (٤٥):

- ١- قراءة السؤال وفهمه وتحديد معطياته والمطلوب منه.
  - ٢- مراجعة النص المتعلق بالسؤال لتحديد مستوى التفكير الذي يقيسه السؤال.
  - ٣- تحديد مستوى الأداء العقلي الذي يقيسه السؤال، ثم تصنيف السؤال وفقاً للعملية العقلية التي يستجرها، وذلك في ضوء المستويات المعرفية الستة المنصوص عليها في تصنيف بلوم (Bloom).
- وبعد أن انتهى المحللون الثلاثة من عملية التحليل الفعلية، قام الباحث بجمع بطاقات تصنيف الأسئلة ومقارنة نتائجها. وقد أفرغت التصنيفات التي اتفق عليها المحللون الثلاثة على بطاقة مستقلة سميت بـ "بطاقة التسجيل". أما الأسئلة التي لم يتفق المحللون بداية على تصنيفها فقد بقيت إلى أن اجتمعوا جميعاً وناقشوها واتفقوا على صيغة معينة لتصنيفها. وهكذا تكون جميع الأسئلة قد حظيت بموافقة المحللين الثلاثة.

أما فيما يتعلق بتحليل بيانات هذه الدراسة، فقد تم ذلك من خلال التحليل الوصفي (Descriptive Analysis) والتحليل الاستدلالي (Inferential Analysis). وتضمن التحليل

الوصفي تبويب وجدولة تكرارات الأسئلة المصنفة وحساب النسب المئوية للمستويات المعرفية المختلفة في كل كتاب على حدة وفي كتب الفترة الواحدة مجتمعة. ولتمثيل البيانات بطريقة دقيقة وواضحة استخدمت الدراسة جداول توزيع التكرارات.

وقد أفادت البيانات المنبثقة عن التحليل الوصفي، في إجراء التحليل الاستدلالي لبيانات هذه الدراسة. فقد استخدم اختبار مربع كاي (Chi-square) لتحديد ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى  $(\alpha=0.05)$  في نسبة الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا وتلك ذات المستويات المعرفية الدنيا في كتب الدراسات الاجتماعية للصف الثاني الثانوي الأدبي في الأردن خلال الفترتين ١٩٧٦-١٩٩٦ و ١٩٩٦-١٩٩٩.

### نتائج البحث:

قبل الإجابة عن أسئلة الدراسة، والتي تعنى بتحليل ومقارنة المستويات المعرفية العليا والدنيا لأسئلة كتب الدراسات الاجتماعية ينبغي الإشارة أولاً إلى التصنيفات الأولية التي تم في ضوءها تصنيف جميع الأسئلة إلى أسئلة ذات مستويات معرفية عليا وأخرى دنيا. وبين الجدول رقم (١) التكرارات والنسب المئوية للأسئلة في المستويات المعرفية المختلفة ولجميع الكتب.



جدول رقم (١)  
تصنيف أسئلة كتب الدراسات الاجتماعية للصف الثاني الثانوي الأدبي خلال الفترتين  
١٩٧٦-١٩٩٦ و ١٩٩٦-١٩٩٩، وفقاً لتصنيف بلوم للأهداف التربوية/ المجال المعرفي

المستوى المعرفي	كتب الفترة الأولى ١٩٧٦-١٩٩٦				كتب الفترة الثانية ١٩٩٦-١٩٩٩				الجموع			
	ت	%	ث	%	ت	%	ث	%	ت	%	ث	%
المعرفة	٨٩	٣٣.٣٣	٣٣	٣٤.٣٧	١٢٢	٣٣.٦١	١٦٩	٦٦.٥٣	٤٠	٢٢.٦٠	٢٠٩	٤٨.٤٩
الاستيعاب	١٤٠	٥٢.٤٤	٤٦	٤٧.٩٢	١٨٦	٥١.٢٤	٥١	٢٠.٠٨	٧٤	٤١.٨١	١٢٥	٢٩
التطبيق	١	٠.٣٧	١	١.٠٤	٢	٠.٥٥	٢	٠.٧٩	١٥	٨.٤٧	١٧	٣.٩٤
التحليل	١٨	٦.٧٥	١١	١١.٤٦	٢٩	٧.٩٩	٢٢	٨.٦٦	٣٥	١٩.٧٧	٥٧	١٣.٢٣
التركيب	١٥	٥.٦١	٥	٥.٢١	٢٠	٥.٥١	٥	١.٩٧	٩	٥.٠٩	١٤	٣.٢٥
التقويم	٤	١.٥٠	-	-	٤	١.١٠	٥	١.٩٧	٤	٢.٢٦	٩	٢.٠٩
الجموع	٢٦٧	٪١٠٠	٩٦	٪١٠٠	٣٦٣	٪١٠٠	٢٥٤	٪١٠٠	١٧٧	٪١٠٠	٤٣١	٪١٠٠
	٧٩٤											

ويتضح من الجدول رقم (١) أن الغالبية العظمى من أسئلة تلك الكتب تقع ضمن المستويات المعرفية الدنيا من تصنيف بلوم (المعرفة والاستيعاب). فمن مجموع الأسئلة التي تم تحليلها في هذه الدراسة والبالغة ٧٩٤ سؤالاً، وجد أن (٣٣١) سؤالاً ٤١,٦٩٪ منها تقيس مستوى التذكر / المعرفة و (٣١١) سؤالاً ٣٩,١٧٪ تقيس مستوى الفهم / الاستيعاب. أما المستويات المعرفية المتبقية (التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم) فكان نصيبها جميعاً (١٥٢) سؤالاً، أي ما نسبته ١٩,١٤٪ موزعة على النحو التالي: مستوى التحليل (٨٦) سؤالاً بنسبة ١٠,٨٣٪، ومستوى التركيب (٣٤) سؤالاً بنسبة ٤,٢٨٪، ومستوى التطبيق (١٩) سؤالاً بنسبة ٢,٣٩٪، وأخيراً مستوى التقويم (١٣) سؤالاً بنسبة ١,٦٤٪.

ورغم أن هذه النتائج تشير إلى أن مؤلفي الكتب الأربعة قد تبنا استراتيجيات متشابهة في طرح الأسئلة، إلا أن هناك بعض الفروق التي يمكن ملاحظتها عند قراءة الأرقام الواردة في الجدول رقم (١) قراءة متأنية. فيلاحظ أن كتاب التاريخ للفترة الثانية 'تاريخ العرب والعالم المعاصر' قد تضمن نسبة عالية جداً من الأسئلة التي تقيس مستوى المعرفة (١٦٩) سؤالاً أي ما نسبته ٦٦,٥٣٪، في حين لم تزد نسبة الأسئلة التي تقيس هذا المستوى في أي من الكتب الأخرى عن ٣٤,٣٧٪.

وأظهرت البيانات أن كتاب التاريخ للفترة الثانية قد تضمن نسبة أقل من الأسئلة التي تقيس مستوى الاستيعاب بلغت ٢٠,٠٨٪ مقارنة مع الكتب الأخرى والتي لم تقل نسبة الأسئلة التي تقيس هذا المستوى عن ٤١,٨١٪ في أي منها.

وبالمقارنة مع الكتب الأخرى، تضمن كتاب الجغرافيا للفترة الثانية (الجغرافية الطبيعية والسياسية) نسبة متميزة من الأسئلة التي تقيس مستوى التحليل بلغت ٣٥ سؤالاً، أي ما نسبته ١٩,٧٧٪، وهي النسبة الأعلى بين جميع المستويات المعرفية العليا في جميع الكتب. وفككت البيانات أيضاً على أن كتاب (الجغرافيا الطبيعية والسياسية) كان الأكثر احتواءً على الأسئلة التي تقيس مستوى التطبيق (٨,٤٧٪). في حين لم تتجاوز الأسئلة التي تقيس هذا المستوى في أي من الكتب الأخرى نسبة ١,٠٤٪. وما يلاحظ أيضاً أن كتاب الجغرافيا للفترة الأولى (جغرافية الوطن العربي) كان الكتاب الوحيد بين كتب الدراسة كلها الذي لم يتضمن أسئلة في جميع المستويات المعرفية، فقد خلا هذا الكتاب من الأسئلة التي تقيس مستوى التقويم.

#### - النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الأولى المنبثقة عن السؤال الأول والتي تنص:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى  $(0.05=\alpha)$  في نسبة الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا وتلك ذات المستويات المعرفية الدنيا في كتب الدراسات الاجتماعية للصف الثاني الثانوي الأدبي خلال الفترتين ١٩٧٦ - ١٩٩٦ و ١٩٩٦ - ١٩٩٩ م.

لاختبار الفرضية الأولى تم استخراج النسب المئوية للأسئلة في المستويات المعرفية المختلفة، وكذلك حساب قيمة مربع كاي. والجدول رقم (٢) يبين ذلك.

## جدول رقم (٢)

### التكرارات والنسب المئوية للأسئلة ذات المستويات المعرفية الدنيا والعليا في كتب الدراسات الاجتماعية للفترتين ١٩٧٦-١٩٩٦ و ١٩٩٦ - ١٩٩٩

الكتب	الأسئلة ذات المستويات المعرفية الدنيا		الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%
كتب الفترة الأولى ١٩٧٦-١٩٩٦	٣٠٨	٨٤,٨٥	٥٥	١٥,١٥	٣٦٣	١٠٠
كتب الفترة الثانية ١٩٩٦-١٩٩٩	٣٣٤	٧٧,٤٩	٩٧	٢٢,٥١	٤٣١	١٠٠

دلت البيانات أن الأسئلة ذات المستويات المعرفية الدنيا تغلب على جميع كتب الدراسة سواء أكان ذلك بالنسبة للعينات الكلية أم بالنسبة لكتب الفترة الأولى ١٩٧٦-١٩٩٦ أم لكتب الفترة الثانية ١٩٩٦ - ١٩٩٩ كل على حده. يبين الجدول رقم (٢) أن نسبة الأسئلة ذات المستويات المعرفية الدنيا في كتب الفترة الأولى بلغت ٨٤,٨٥٪ في حين كانت نسبة الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا تساوي ١٥,١٥٪. أما كتب الفترة الثانية فكان نصيبها من الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا أوفر من نصيب كتب الفترة الأولى، فقد بلغت نسبة هذه الأسئلة ٢٢,٥١٪ في حين كانت نسبة الأسئلة ذات المستويات المعرفية الدنيا ٧٧,٤٩٪.

وعند استخدام اختبار مربع كاي لتحديد ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في نسبة الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا والدنيا في كتب الفترتين المذكورتين، دلت نتائج التحليل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى  $(0.05=\alpha)$  فقد بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (٦,٨٨٥)، وهي أعلى من قيمتها الحرجة (٣,٨٤١) عند مستوى  $(0.05=\alpha)$  ولذلك رفضت الفرضية الصفرية الأولى، أي أن هناك فروقاً بين نسبة الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا في كتب الفترتين ١٩٧٦-١٩٩٦ و ١٩٩٦-١٩٩٩، وذلك لصالح كتب الفترة الثانية.

- النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الثانية المنبثقة عن السؤال الثاني والتي تنص:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى  $(0.05=\alpha)$  في نسبة الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا وتلك ذات المستويات المعرفية الدنيا في كتب التاريخ للصف الثاني الثانوي الأدبي خلال الفترتين ١٩٧٦-١٩٩٦ و ١٩٩٦-١٩٩٩ م.

لاختبار هذه الفرضية قام الباحث بحساب النسب المئوية وإجراء اختبار مربع كاي. والجدول رقم (٣) يبين ذلك.

## جدول رقم (٣)

التكرارات والنسب المئوية للأسئلة ذات المستويات المعرفية الدنيا والعليا في كتب التاريخ للفترتين ١٩٧٦-١٩٩٦ و ١٩٩٦-١٩٩٩

الأسئلة ذات المستويات المعرفية الدنيا		الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا		الكتاب
ت	%	ت	%	
٢٢٩	٨٥,٧٧	٣٨	١٤,٢٣	مذكرة في تاريخ العرب الحديث ١٩٧٦-١٩٩٦
٢٢٠	٨٦,٦١	٣٤	١٣,٣٩	تاريخ العرب والعالم المعاصر ١٩٩٦-١٩٩٩

أشارت بيانات الدراسة إلى أن مؤلفي كتب التاريخ التي تم استخدامها خلال الفترتين الأولى والثانية قد تبنوا استراتيجيات متشابهة في صياغة الأسئلة. يبين الجدول رقم (٣) نسب مئوية تكاد تكون متطابقة لأسئلة المستويات المعرفية العليا والدنيا، فقد بلغت النسب المئوية لأسئلة المستويات المعرفية العليا لكتب الفترتين الأولى والثانية على التوالي ٨٥,٧٧٪ و ٨٦,٦١٪. أما نسبة الأسئلة ذات المستويات الدنيا، فبلغت في كتاب الفترة الأولى ٨٥,٧٧٪ و ٨٦,٦١٪ لكتاب الفترة الثانية.

وعند تطبيق اختبار مربع كاي للمقارنة بين نسب الأسئلة ذات المستويات المعرفية الدنيا والعليا في كتب التاريخ للفترتين الأولى والثانية، تبين أن هناك تكافؤاً وتماثلاً في نسب المجموعتين. فقد بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (٠,٠٧٨)، وهي أصغر من قيمة مربع كاي الحرجة التي تساوي (٣,٨٤١) عند مستوى  $(\alpha=0.05)$ ، مما يعني عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين نسبة الأسئلة ذات المستويات المعرفية الدنيا والعليا في كتب التاريخ للفترتين الأولى والثانية، وبالتالي قبول الفرضية الصفرية الثانية.

#### -النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الثالثة المتنبئة عن السؤال الثالث والتي تنص:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى  $(\alpha=0.05)$  في نسبة الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا وتلك ذات المستويات المعرفية الدنيا في كتب الجغرافيا للصف الثاني الثانوي الأدبي خلال الفترتين ١٩٧٦-١٩٩٦ و ١٩٩٦-١٩٩٩ م.

لاختبار هذه الفرضية تم حساب النسب المئوية واستخدام مربع كاي. والجدول رقم (٤) يبين ذلك:

#### جدول رقم (٤)

التكرارات والنسب المئوية للأسئلة ذات المستويات المعرفية الدنيا والعليا في كتب الجغرافيا للفترتين ١٩٧٦-١٩٩٦ و ١٩٩٦-١٩٩٩

الكتاب		الأسئلة ذات المستويات المعرفية الدنيا		الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا	
ت	%	ت	%	ت	%
٧٩	٨٢,٢٩	١٧	١٧,٧١	جغرافية الوطن العربي ١٩٧٦-١٩٩٦	
١١٤	٦٤,٤١	٦٣	٣٥,٥٩	الجغرافية الطبيعية والسياسية ١٩٩٦-١٩٩٩	

لقد دلت المعالجات الإحصائية على وجود فروق جوهرية بين نسب الأسئلة في كتب الفترتين وذلك لصالح كتاب الفترة الثانية (الجغرافية الطبيعية والسياسية). وتوضح هذه الفروق من خلال إلقاء نظرة سريعة على الأرقام الواردة في جدول رقم (٤)، الذي يشير إلى تفوق كتاب الفترة الثانية في نسبة الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا، إذ بلغت هذه النسبة ٣٥,٥٩٪ في حين كانت نسبة هذا النوع من الأسئلة في كتاب الفترة الأولى 'جغرافية الوطن العربي' ١٧,٧١٪. أما نسبة الأسئلة ذات المستويات المعرفية الدنيا في كتب الفترتين فكانت على النحو التالي: ٨٢,٢٩٪ في كتاب الفترة الأولى و ٦٤,٤١٪ في كتاب الفترة الثانية.

وقد أكدت الأرقام الإحصائية التي أفرزها اختبار مربع كاي أيضاً على وجود فروق جوهرية بين مستوى الأسئلة في الكتابين، وذلك لصالح الكتاب الحديث. فقد بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (٩,٦١) وهي أعلى من قيمتها النظرية (٣,٨٤١) عند مستوى  $(0.05=\alpha)$  أو قيمتها النظرية (٢,٧٠٦) عند مستوى  $(0.05=\alpha)$ ؛ ولذلك رفضت الفرضية الصفرية الثالثة، أي أن كتاب الجغرافيا للفترة الثانية تضمن نسبة أعلى من الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا مقارنة مع ما تضمنه كتاب الفترة الأولى.

#### مناقشة النتائج:

نصت الفرضية الأولى في هذه الدراسة على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى  $(0.05=\alpha)$  بين نسبة الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا وتلك ذات المستويات المعرفية الدنيا في كتب الدراسات الاجتماعية للملف الثاني الثانوي الأدبي خلال الفترتين ١٩٧٦-١٩٩٦ و ١٩٩٦-١٩٩٩.

أشارت نتائج الدراسة إلى تركيز أسئلة كتب الدراسات الاجتماعية التي تم استخدامها خلال الفترتين ١٩٧٦-١٩٩٦ و ١٩٩٦-١٩٩٩ على المستويات المعرفية الدنيا (المعرفة والاستيعاب). فقد بينت الأرقام الإحصائية أن الأسئلة التي تقيس المستويات المعرفية الدنيا قد شكلت ما نسبته ٨٤,٥٨٪.

من مجموع أسئلة كتب الفترة الأولى وما نسبته ٧٧,٤٩٪ من مجموع أسئلة كتب الفترة الثانية. وطبقاً لهذه الأرقام أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(0.05=\alpha)$  لصالح كتب الفقرة الثانية. والحقيقة أن التحسن الملحوظ في نسبة الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا الذي تظهره الأرقام لصالح كتب الفترة الثانية لم يشمل كتابي التاريخ والجغرافيا على حد سواء ولكنه اقتصر على كتاب الجغرافيا. فقد أشارت الأرقام أن الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا قد شكلت ما نسبته ٣٥,٥٩٪ من مجموع أسئلة كتب الجغرافيا/الفترة الثانية، في حين لم تتجاوز نسبة هذا النوع من الأسئلة في كتاب التاريخ / الفترة الثانية ١٣,٣٩٪. وعليه، فإذا ما أستثنينا كتاب الجغرافيا/الفترة الثانية فإن أكثر الكتب المتبقية استخداماً للأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا هو كتاب الجغرافيا/الفترة الأولى الذي يتضمن ما نسبته ١٧,٧١٪ من مجموع الأسئلة فيه.

ويبدو أن ارتفاع نسبة الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا في كتاب الجغرافيا/الفترة الثانية يعود بالدرجة الأولى إلى تكامل الخبرات الأكاديمية والفنية لمؤلفي هذا الكتاب، فمنهم من هو متخصص في علم التربية ومنهم من هو متخصص في علم الجغرافيا، وقد ساهم هذا التكامل الذي تفتقر إليه كتب الدراسة الأخرى في تبني استراتيجية متميزة في بناء المحتوى وصياغة الأسئلة، يتضح ذلك من خلال توزيعهم لأسئلة وحدات الكتاب على المستويات المعرفية المختلفة مع التركيز الملحوظ على المستويات المعرفية الدنيا.

وأظهرت النتائج أن هناك ضعفاً ملحوظاً في الأسئلة التي تستجر مستوى التطبيق ومستوى التقييم على وجه الخصوص. فقد بلغت نسبة الأسئلة التي تقيس مستوى التطبيق ٥٥,٠٠٪ في كتب الفترة الأولى، و ٣٩,٩٤٪ في كتب الفترة الثانية. أما الأسئلة التي تقيس مستوى التقييم فبلغت نسبتها ١٠,١٠٪ في كتب الفترة الأولى، و ٣,٠٩٪ في كتب الفترة الثانية. ويبدو أن تدني نسبة أسئلة التطبيق يعود بالدرجة الأولى إلى الصبغة النظرية التي تتميز بها مواد الدراسات الاجتماعية، وخصوصاً مادة التاريخ، وبما قد يترتب على هذا التدني في نسبة أسئلة التطبيق ضعف ارتباط ما يتعلمه الطالب بما يواجهه في حياته من مشكلات أو تطبيقات عملية (٤٦). أما الضعف الملموس في أسئلة التقييم فهو ظاهرة عامة أكدت عليها كثير من الدراسات (٤٧) بالرغم من أن مواد الدراسات الاجتماعية من أغنى المواد الدراسية التي يمكن استخدام أسئلة التقييم فيها. وقد يُعزى عزوف مؤلفي الكتب المدرسية عن استخدام هذا النوع من الأسئلة إلى صعوبة قياسها واستهلاكها للوقت وحاجتها إلى المعلمين الأكفاء (٤٨).

ونصت الفرضية الثانية على أنه لا توجد فروق ذات دلالة  $(0.05=\alpha)$  بين نسبة الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا والدنيا في كتب التاريخ للصف الثاني الثانوي الأدبي خلال الفترتين ١٩٧٦-١٩٩٦ و ١٩٩٦-١٩٩٩. فقد أظهرت نتائج تحليل الأرقام الاحصائية التي تم الحصول عليها باستخدام مربع كاي عدم وجود فروق ذات دلالة  $(0.05=\alpha)$  لصالح أي من الكتابين. أي أن نسب الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا والدنيا في الكتابين كانت متماثلة. فقد لوحظ أن الأسئلة ذات المستويات المعرفية الدنيا قد شكلت ما نسبته ٨٥,٧٧٪ من مجموع أسئلة الكتاب القديم، و ٨٦,٦١٪

من مجموع أسئلة الكتاب الحديث. وتعد هذه النسب نسب كبيرة مقارنة مع النسبة (٥٠٪) التي يقترحها التربويون (٤٩). وتشير هذه الأرقام إلى أن مؤلفي كتاب التاريخ/ الفترة الثانية لم يسعوا إلى معالجة هذا الخلل الذي عانى منه الكتاب القديم. وذلك من خلال إيجاد نوع من التوازن بين الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا وتلك ذات المستويات المعرفية الدنيا. وعليه، فإن أسئلة الكتابين القديم والحديث لا تسهم كثيراً في تنمية المهارات والقدرات الأساسية لدى المتعلم كمهارة التفكير العلمي والقدرة على بناء الأفكار وتحليلها، وكذلك القدرة على اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام المناسبة، وقد يعزى ارتفاع نسبة الأسئلة ذات المستويات المعرفية الدنيا في كتب التاريخ إلى رغبة المؤلفين في ربط الأسئلة بالمحتوى مباشرة، فقد جاءت هذه الأسئلة مراجعة لمحتوى المادة في تلك الكتب ولقياس مدى تذكر الحقائق والمصطلحات والمفاهيم والاسماء والتعميمات التي يتضمنها المحتوى، وبالتالي فإنها لا تستدعي من الطالب بذل جهد معين للبحث عنها خارج إطار الكتاب مما قد يقلل من فرص التعلم الذاتي (٥٠).

وإذا أعلننا النظر في بيانات هذه الدراسة وفقاً لمواد الدراسات الاجتماعية، سنلاحظ أن كتب التاريخ القديم منها والحديث هي الأقل احتواءً للأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا. والحق إن مادة التاريخ من أغنى المواد الدراسية التي يمكن استخدام الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا فيها، خاصة تلك التي تقيس مستويات التحليل والتركيب والتقويم.

أما الفرضية الثالثة في هذه الدراسة، فقد نصت على أنه لا توجد فروق ذات دلالة ( $0.05=\alpha$ ) بين نسبة الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا والدنيا في كتب الجغرافيا للصف الثاني الثانوي الأدبي خلال الفترتين ١٩٧٦-١٩٩٦ و ١٩٩٦-١٩٩٩. لقد دلت نتائج تحليل الأرقام الإحصائية التي تم الحصول عليها باستخدام مربع كاي على وجود فروق جوهرية بين المستويات المعرفية للأسئلة في الكتابين، وذلك لصالح الكتاب الحديث. فقد أشارت البيانات أن ما نسبته ٣٥,٥٩٪ من أسئلة كتاب ' الجغرافية الطبيعية والسياسية ' تقيس مستويات معرفية عليا، في حين بلغت نسبة هذا النوع من الأسئلة في الكتاب القديم ' جغرافية الوطن العربي ' ١٧,٧١٪. أي أن نسبة الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا في كتاب الجغرافيا الحديث تساوي ضعفي ما تضمنه الكتاب القديم. وهكذا يكون كتاب ' الجغرافية الطبيعية والسياسية ' من هذا الجانب أكثر فاعلية من الكتاب القديم وذلك كوسيلة جيدة لاستشارة المستويات العقلية العليا لدى المتعلمين. وبالرغم من أن توزيع أسئلة كتاب الجغرافيا الحديث على المستويات المعرفية المختلفة جاء أفضل مما كانت عليه أسئلة الكتاب القديم، إلا أن أسئلة الكتاب الحديث لم تنزل بحاجة إلى إعادة نظر لتحقيق نوع من التوازن بين الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا وتلك ذات المستويات المعرفية الدنيا.

وتشير الأرقام الإحصائية إلى تدني نسبة أسئلة التطبيق والتقويم في كتاب الجغرافيا/ الفترة الثانية. فقد بلغت نسبة الأسئلة التي تقيس مستوى التطبيق ٢,٣٩٪، في حين لم تتجاوز نسبة الأسئلة التي تقيس مستوى التقويم ١,٦٤٪ من مجموع أسئلة الكتاب. وبما قد يترتب على هذا الضعف الملموس في أسئلة التطبيق والتقويم الحد من الجوانب التطبيقية والأدائية التي تعتبر عنصراً أساسياً وفاعلاً في

مادة الجغرافيا، وكذلك الحد من تنمية قدرة المتعلم على إصدار الأحكام، واتخاذ القرارات المناسبة. وعليه، فإن أسئلة كتاب الجغرافيا/ الفترة الثانية غير كافية لاستثارة مستويات عقلية عليا عند الطالب، وبخاصة تلك المتعلقة بقدرته على توظيف واستعمال المعرفة النظرية في مواقف جديدة ملموسة، وكذلك قدرته على اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام بشأن الأفكار المختلفة.

وبخلاصة القول إن ارتفاع نسبة الأسئلة ذات المستويات المعرفية الدنيا في كتب الدراسات الاجتماعية من شأنه أن يزيد من قدرة المتعلمين على التذكر، وأن ينمي لديهم القدرة على إدراك معاني الأفكار وفهمها. ولكن هذا الارتفاع لن يوفر الفرص الكافية لاستثارة المستويات العقلية العليا وبالتالي تنمية المهارات الأساسية والضرورية لإعداد المواطن المسؤول كالتفكير الناقد، وإصدار الأحكام وحل المشكلات. وإذا كانت معظم الدراسات تدعو إلى ضرورة التوازن بين الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا وتلك ذات المستويات المعرفية الدنيا (٥١)، فإنه ليس بين الكتب التي تم تحليلها في هذه الدراسة ما يبدو مناسباً لطلبة المرحلة الثانوية، الأمر الذي يستدعي إعادة النظر في أسئلة تلك الكتب بحيث تُصاغ في ضوء المعايير التربوية المقبولة.

### التوصيات :

في ضوء نتائج هذه الدراسة يمكن اقتراح التوصيات التالية :-

١- إعادة النظر في صياغة أسئلة كتب الدراسات الاجتماعية الحديثة للصف الثاني الثانوي الأدبي، التي لم تزل في مرحلة المراجعة والتنقيح بحيث يتم توزيعها بشكل متوازن بين أسئلة المستويات المعرفية العليا وأسئلة المستويات المعرفية الدنيا.

٢- أن تعقد وزارة التربية والتعليم والجهات المعنية الأخرى دورات تدريبية لمؤلفي الكتب المدرسية والمعلمين حول موضوع الأسئلة؛ أنواعها ووظائفها والاستراتيجيات التي يمكن استخدامها عند صياغة الأسئلة.

٣- نظراً لتدني نسبة الأسئلة التي تقيس المستويات المعرفية العليا، فإن الباحث يوصي بأن يستفاد من نتائج هذه الدراسة بأن تضع وزارة التربية والتعليم تعليمات واضحة لواضعي أسئلة الكتب المدرسية تتفق مع المعايير التربوية المقبولة.

٤- إيجاد توازن نسبي بين الأسئلة في المستويات المعرفية العليا، بحيث تصبح نسبها متقاربة في المستويات الثلاثة: التطبيق والتحليل والتقويم.

٥- وأخيراً، لعل هذه الدراسة تمهد لإجراء مزيد من الدراسات والأبحاث التحليلية والتقويمية لكتب الدراسات الاجتماعية في المراحل التعليمية المختلفة، لمعرفة مدى مراعاتها للمعايير التربوية في صياغة الأسئلة، وبالتالي مدى مساهمتها في تنمية مهارات التفكير العلمي والقدرة على إصدار الأحكام وحل المشكلات.



## قائمة المراجع

### أولاً: المراجع العربية:

- ١- إبراهيم، فاضل خليل، 'تحليل أسئلة كتاب التاريخ للصف السادس الإعدادي في العراق في ضوء تصنيف بلوم للأهداف التربوية في المجال المعرفي، جرش للبحوث والدراسات، ١٩٩٨، ص ٣١ (١)، ١٧٣-١٩٥.
- ٢- بحيري، صلاح، و السرياني، محمد، جغرافية الوطن العربي للصف الثالث الثانوي الأدبي، الطبعة السابعة، ١٩٨٢.
- ٣- بلوم، بنجامين وآخرون، نظام تصنيف الأهداف التربوية، ترجمة محمد محمود الخوالدة وصادق إبراهيم عودة، الطبعة الأولى، جدة: دار الشروق، ١٩٨٥.
- ٤- جابر، عبد الحميد وآخرون، مهارات التدريس، القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٨٦.
- ٥- حادر، نجح، مستويات الأسئلة الصفية الشفوية الشائع استخدامها عند معلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، ١٩٩١.
- ٦- أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال، 'دراسة مقارنة للعمليات المعرفية عند طلاب وطالبات الجامعة بالملكة العربية السعودية'، مجلة التربية بجامعة الملك عبدالعزيز، ١٩٧٦، ٢(٢): ٢٤٦-٢٦٤.
- ٧- أبو حلو، يعقوب عبدالله، 'دراسة تحليلية لمحتوى كتب التربية الاجتماعية المقررة على تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائية في المدارس الحكومية في الأردن'، أبحاث اليرموك، ١٩٨٦م، ٢ (١): ١٢٥-١٦٢.
- ٨- أبو حلو، يعقوب عبدالله وآخرون، الجغرافيا الطبيعية والسياسية للصف الثاني الثانوي الأدبي، الطبعة الأولى، ١٩٩٨.
- ٩- حميدة، فاطمة، مهارات وأساليب إلقاء الأسئلة في تدريس المواد الاجتماعية، ط ١، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٦.
- ١٠- الخطايب، عبدالله، استخدام الأسئلة داخل الغرفة الصفية، إريد: مؤسسة مروة للطباعة، ١٩٩٧.
- ١١- دروزة، أفنان، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، نابلس: مكتبة خالد بن الوليد، ١٩٨٧.
- ١٢- ريان، حسن، وطوالبة، محمود، مذكرة في تاريخ العرب الحديث للصف الثالث الثانوي الأدبي، الطبعة العاشرة، ١٩٨٥.
- ١٣- زيتون، عايش، دراسة تحليلية تقويمية لمحتوى وأسئلة كتاب العلوم العامة المقرر تدريسه لطلبة الصف الثالث الإعدادي في المدارس الحكومية في الأردن، المجلة العربية للبحوث التربوية، ١٩٩٠م، ١٠ (٣): ٧٣-٩٧.

١٤- طاهر، محمود وزيتون، عايش، أثر فهم معلم الكيمياء لطبيعة العلم في نوعية أسئلة إمتحاناته المدرسية، مجلة العلوم الاجتماعية/ جامعة الكويت، ١٩٨٦م.

١٥- عبدالحفي، وليد سليم وآخرون، تاريخ العرب والعالم المعاصر للصف الثاني الثانوي الأدبي، الطبعة الثانية، ١٩٩٨م.

١٦- أبو العلاء، محمد، وعبد الحميد، جابر، 'تحليل أسئلة كتاب الجغرافيا للصف الأول الثانوي في ضوء أهداف المنهج ونواتج التعلم'، بحوث ودراسات تربوية، مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، ١٩٨٥، ١٢: ٧-١٢.

١٧- القاعود، إبراهيم، 'دراسة تحليلية تقويمية لكتاب الجغرافيا العامة للصف العاشر الأساسي في الأردن'، مجلة كلية المعلمين بالجامعة المستنصرية، بغداد، ١٩٩٥، ٤: ١٥٩-١٨٨.

١٨- وزارة التربية والتعليم، المؤتمر الوطني للتطوير التربوي - بديل العديدين الثالث والرابع من المجلد التاسع والعشرين من رسالة المعلم، عمان، الأردن : المطبعة الوطنية، ١٩٨٨م.

### ثانياً: المراجع الأجنبية:

- 1- Alexander, A. "The Gray Flannel Cover on the American History Textbook". Social Education, 1960, 24 (1): 11-14.
- 2- Apple, M, W. Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education. New York: Routledge and Kegan Paul, 1986 .
- 3- Armento, B. "Research on Teaching Social Studies". In Handbook of Research on Teaching: A project of the American Educational Research association. 3rd ed., edited by M. C. Wittrock. Macmillan, 1986: 942-951.
- 4- Beck, I. & McKeown, M. "Substantive and Methodological Considerations for Productive Textbook Analysis". In Handbook of Research on Social studies teaching and learning. National Council for the Social Studies, 1991.
- 5- Beyer, B, Critical Thinking. Bloomington: The Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1995.
- 6- Bloom, B. (Ed), Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals: Handbook on Cognitive Domain. New York: David McKay Co., Inc, 1956.

- 7- Cassidy, W. & Bognar, C. Critical Thinking in Social Studies: Methods and Findings of a Wide-Scale Assessment. (ERIC Document Reproduction Service. No. ED 351 259), 1992.
- 8- Chinoda, A. An Analysis of Questions in Selected Senior High Social Studies Textbooks Used in Zimbabwe. Unpublished doctoral dissertation. George Peabody College for Teachers of Vanderbilt University, 1982.
- 9- Dantonio, M. How Can We Create Thinkers? Questioning Strategies That Work for Teachers. Bloomington, Indiana: National Educational Service, 1990.
- 10- Davis, O. & Hunkins, F. "Textbook questions: What Thinking Processes Do They Foster"? Peabody Journal of Education, 1966, 43 (1): 285-292.
- 11- Engelhardt, L. An Analysis of the Questions and Content in Selected Social Studies Textbooks for Use in the Intermediate Grades. Unpublished doctoral dissertation. Southern Illinois University, Carbondale, 1978.
- 12- English, R. "The Politics of Textbook Adoption". Phi-Delta Kappan, 1980, 62 (4): 275-278.
- 13- Fitzgerald, F. American Revised: What History Textbooks Have Taught Our Children About Our Country, and How and Why Those Textbooks Have Changed in Different Decades. New York: Vintage, 1979.
- 14- Franklin, D. An Analysis of Questions in Sixth-Grade Social Studies Textbooks Published between 1965-1969 and 1975-1979. Unpublished doctoral dissertation. Indiana University, Bloomington, 1981.
- 15- Giannangelo, D. & Kaplan, M. An Analysis and Critique of Selected Social Studies Textbooks. (ERIC Document Reproduction service. No ED 353-173), 1992.
- 16- Hoeppel, F. A Taxonomical Analysis of Questions Found in Reading Skills Development Books Used in Maryland Community College Developmental/ Remedial Reading Programs. Unpublished Doctoral Dissertation. The American University, 1980.

- 17- Kropp, R. & Stoker, H. The Construction and Validation of Tests of the Cognitive Processes as Described in the Taxonomy of Educational Objectives. Tallahassee, FL.: Florida State University, 1966.
- 18- Logan, W. Analysis of the cognitive levels of instructional questions in selected fifth grade social studies textbooks. Unpublished doctoral dissertation University of Northern Colorado, Greeley, 1985.
- 19- Pizzini, E., Shepardson, D. & Abell, S. The Questioning Level of Select Middle School Science Textbooks. School Science and Mathematics, 1992, 92 (2): 74-79.
- 20- Rawadieh. S. An Analysis of the Cognitive Levels of Questions in Jordan Secondary Social Studies Textbooks According to Bloom's Taxonomy. Unpublished Doctoral Dissertation. Ohio University, 1998.
- 21- Rogers, R. J. An Analysis of Instructional Questions in Social Studies Textbooks Prepared for Use in Grades Four, Five, and Six. Unpublished Doctoral dissertation. Southern Illinois University, 1973.
- 22- Wixson, K. Postreading Questions: Answer Interactions and Children's Learning from Text. Journal of Educational Psychology, 1983, 30: 413- 423.